

NIVEL MEDIO

# HISTORIA

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA  
DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

## AUTORIDADES PROVINCIALES

**Gobernador:**

Dr. José Manuel de la Sota

**Ministro de Educación:**

Prof. Evelina M. Feraudo

**Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas**

Ing. Ricardo Jaime

**Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:**

Dra. Amelia López

**Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento**

**Presidente de la A.C.I.F.:**

Cra. María Carmen Poplawski

**Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO**

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

**Subunidad Ejecutora**

**Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo**

**Jefe de Equipos de Proyecto:**

Lic. Horacio Ferreyra

**Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:**

Dr. Carlos A. Sánchez

**Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:**

Lic. Luján Mabel Duro

## **HISTORIA**

### **NIVEL MEDIO (CBU)**

**Elena Lescano**

**Marta Ciria**

Colaboración: **Carmen Saracho**

*Equipo de Ciencias Sociales*

*Coordinación de Proyectos y Políticas Educativas.*

Marzo 2003

A continuación se presenta el cuadro con los porcentajes de respuestas correctas obtenidas en la prueba, en la provincia de Córdoba, según capacidades y contenidos evaluados en Historia.

Promedio General Historia - Geografía	60,5
<b>HISTORIA</b>	
Capacidades	
Reconocimiento de Hechos	66,5
Reconocimiento de Conceptos	60,5
Reconocimiento de Hechos y Conceptos	62,9
Interpretación Exploratoria	63,1
Análisis de Situaciones	54,4
<b>CONTENIDOS</b>	
Orígenes Sociedad Capitalista	62,6
Independencia Organización Nacional	55,2
Argentina Contemporánea	65,9

**Ítem que muestran mayores dificultades en los alumnos:**

Son aquellos que requieren para su respuesta que el alumno seleccione y active la información que posee entre sus propios conocimientos.

Las dificultades parecen poner de manifiesto que éstos temas no fueron trabajados y fijados adecuadamente para que los alumnos puedan identificarlos con precisión cuando se requiere reconocerlos. En realidad no se construyeron los conceptos.

Los contenidos estudiados en el Ciclo de Especialización (Ciclo Histórico Contemporáneo), tuvieron mayor porcentaje de respuestas correctas que los considerados en el CBU.

**Las capacidades que aparecen con menores porcentajes de respuestas correctas son: Reconocimiento de Conceptos y Resolución de problemas/Análisis de Situaciones (60,5% y 54,4% respectivamente).**

Esto pondría de manifiesto una enseñanza basada en la transmisión de información y un aprendizaje concebido como la reproducción de la misma. Así el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, desvinculando el conocimiento escolar del cotidiano.

Recordar conceptos, memorizándolos como datos, sin integrarlos en contextos que les den significado hace que, ante la necesidad de elegir entre ellos, el alumno los confunda.

Para superar dificultades de este tipo, sería necesario organizar en el aula actividades que permitan comprender los conceptos en contextos significativos y fijarlos recurriendo a relaciones con otros ya aprendidos: estableciendo relaciones causales; reconociendo causas y consecuencias; haciendo clasificaciones y comparaciones (hallando semejanzas y diferencias); ejemplificando con hechos o situaciones próximas a los alumnos y reconocerlos integralmente o en sus partes, en variadas fuentes y situaciones.

## Ejemplos de Actividades y Análisis de las capacidades requeridas

**Capacidad:** Reconocimiento de conceptos.

**Contenido:** Gobierno de Perón. Guerra Fría.

Poco después del fin de la Segunda guerra Mundial, Perón afirmaba que la paz internacional debería basarse en el abandono de ideologías opuestas de izquierda y de derecha.

A estas ideas de Perón se las conoce como:

- A) Paz Armada
- B) Tercera Posición
- C) Política del Buen Vecino
- D) Gran Acuerdo Nacional

**Capacidad:** Reconocimiento de conceptos.

**Contenido:** Revolución Francesa.

La revolución Francesa de 1789 fue un movimiento inspirado por las ideas:

- A) del romanticismo.
- B) del absolutismo.
- C) del socialismo.
- D) de la ilustración.

Los alumnos deben reconocer la Ilustración como el movimiento inspirador de la Revolución Francesa. Quienes respondan las opciones A y C no asocian el siglo

en que se produjo la Revolución Francesa - cuya fecha lo proporciona el encabezamiento del ítem - con otras denominaciones de la Ilustración: "ideas del siglo XVIII".

En otro nivel de análisis, no relacionan las propuestas de los filósofos políticos (soberanía popular, división de poderes,...) con los ideales de la Revolución Francesa que serán los cimientos de las modernas democracias.

Por otra parte, si socialismo y romanticismo estuvieran cargados de fuerte contenido conceptual, los alumnos no deberían elegirlos porque si bien se trata de movimientos ideológicos importantes en Europa y que fueron a su vez origen de procesos revolucionarios, ambos son posteriores a la Revolución Francesa.

Para superar dificultades de este tipo, es importante que los alumnos comprendan los conceptos en contextos significativos.

Para ello es conveniente trabajar la **ubicación temporal** de los movimientos estudiados, recurriendo **alíneas de tiempo o a cuadros comparativos** donde se incluyan, especialmente, las semejanzas y diferencias entre estos movimientos, y los hechos políticos, sociales, económicos y culturales con los cuales se relacionan, ya sea porque los movimientos ideológicos inspiraron esos hechos o porque surgieron como efecto de esos hechos o por la misma interdependencia entre ambos: la **contextualización** los ayudará en el momento en que deban elegir sus repuestas.

Se debe evitar la tendencia a aislar excesivamente conceptos o contenidos para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pues junto con esa buena intención siempre existe el riesgo de no atender a la complejidad de las situaciones sociales y de no desarrollar un pensamiento capaz de reflexionar sobre varios aspectos de los hechos sociales y sobre las relaciones (de causalidad, semejanza, diferencia, coexistencia, etc.) que se dan en los procesos sociales.

<b>Capacidad:</b> Análisis de situaciones.
--

**Contenido:** Situación nacional e internacional en 1816.

¿Qué situación internacional precipitó la decisión de declarar la Independencia Nacional en 1816?

- A) Fernando VII había recuperado el trono español.
- B) Los ingleses se preparaban para invadir el Río de la Plata.
- C) El gobierno de Fernando VII había caído en manos de Napoleón.
- D) España se disponía a aceptar la emancipación de sus colonias.

El ítem requiere establecer relaciones entre situaciones nacionales e internacionales.

Para contestar correctamente los alumnos deben reconocer la relación entre la independencia nacional en 1816 y la situación en España o más específicamente con las circunstancias que vivía el rey Fernando VII.

Para ello, los alumnos deberían comprender los conceptos en contextos que le den significado. Ayudará a esta comprensión:

- comparar el primer momento en que como consecuencia de la invasión napoleónica al territorio español, sus reyes son tomados prisioneros en Francia y el segundo momento en que Fernando VII recupera el trono de España.
- analizar quién era Napoleón y comparar qué papel jugó en ambos momentos, en qué situación quedó el Reino de España y qué significó para las provincias Unidas del Río de la Plata la prisión del rey en Francia y su retorno al trono de España.

Establecer **este tipo de relaciones**: reconocer causas y consecuencias, hallar semejanzas y diferencias permitirá una comprensión contextualizada.

La comparación de los dos momentos mencionados ayudará también a comprender las semejanzas y diferencias entre el 25 de mayo de 1810 y el 9 de julio de 1816 en relación con nuestra independencia.

**Capacidad:** Resolución de problemas.

**Contenido:** Desarrollo Histórico. Reconocimiento de conceptos de unitarios y federales.

Hacia 1825 vivían en las Provincias Unidas estas cuatro personas, algunas tenían ideas unitarias y otras federales:

- Antonio Saldívar, salteño, comerciante, partidario de un gobierno centralizado para el país.
- Pedro Arancibia, entrerriano, hacendado, partidario de que cada provincia eligiera su propio gobierno.
- Tomás Riquelme, tejedor cordobés, sostenía que un gobierno central sería contrario a los intereses provinciales.
- Miguel Echezauri, bonaerense, propietario de un saladero, quería que Buenos Aires impusiera sus decisiones a las provincias.

Las personas que tenían ideas unitarias son

- A) Saldívar y Riquelme
- B) Arancibia y Echezauri
- C) Riquelme y Arancibia
- D) Saldívar y Echezauri (●)

(●) Respuesta correcta. Operativo Nacional de Evaluación, 1995.

**Análisis de la opción correcta (D):**

Los alumnos que eligieron esta opción pudieron reconocer las ideas unitarias, en particular en lo referido a la forma de gobierno centralizado. Pudieron percibir que tras la coincidencia pueden coexistir perspectivas de actores provinciales diversos. Así, algunos reclaman desde Buenos Aires el poder centralizador para sí, mientras que en otras provincias se coincide con el régimen centralizado pero no necesariamente con la sede propuesta para el gobierno nacional.

### **Análisis de los distractores:**

**A) y B)** Los alumnos que eligieron algunas de estas opciones combinaron una persona con ideas federales y otra con ideas unitarias.

**C )** Los que eligieron esta opción combinaron dos personas con ideas federales.

En todas las opciones se incluye un origen provincial, una ocupación y una opinión. Aparentemente los estudiantes que optaron por las tres respuestas no correctas se guiaron más por los orígenes y las ocupaciones que por las propuestas políticas explícitas.

### **Dificultad identificada**

La resolución correcta de este ítem, requiere el conocimiento de los conceptos "unitario" y "federal" y del proceso histórico en que las ideas unitarias y federales se desarrollaron.

Para ello, es conveniente considerar los siguientes temas y el proceso histórico en el que estas cuestiones adquieren significado:

- movimiento independentista
- organización del estado nacional

- constitución unitaria
- propuesta federal

**Es importante evitar que los problemas se expliquen por una única causa del pasado. Una adecuada comprensión de los procesos históricos deberá contribuir a que los alumnos no lo piensen como desarrollos lineales e inevitables. Para lograrlo es importante promover el entendimiento de la multicausalidad.**

### **Consideraciones didácticas**

El curriculum de Ciencias Sociales procura que el alumno adquiera conceptos, procedimientos y actitudes para comprender la realidad humana y social del mundo en que vive. Para lograr esta finalidad es necesario el desarrollo de capacidades tales como analizar, comprender y enjuiciar problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir una posición crítica ante determinados hechos y valores, preguntarse por el sentido del progreso en la evolución de las sociedades, obtener y relacionar información a partir de distintas fuentes, etc. El desarrollo de estas capacidades será el resultado del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán enseñarse y aprenderse simultáneamente.

“La enseñanza y el aprendizaje de la historia se ven facilitados en estas edades por el desarrollo intelectual desde el pensamiento concreto al formal. Sin embargo, la complejidad de ciertas tareas centrales de la disciplina plantea algunas dificultades en ese desarrollo que es preciso tener presente al planificar y organizar la enseñanza de la misma. Concretamente, estas dificultades se manifiestan de manera preferente en la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones

espaciales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social". (1)

La Historia y el resto de las Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos, conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc. que permiten al docente una acción dirigida a ubicar al alumno en su mundo como consecuencia del desarrollo de estas capacidades y de la formación de su pensamiento. En realidad, la enseñanza de estas disciplinas procura desarrollar en el alumno el pensamiento social. El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como la transmisión de información y el aprendizaje como la reproducción de la misma. En este caso, el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y en la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hacen pensar en ella.

La apuesta por la formación del pensamiento social del alumno ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la historia y aparece de manera explícita en la propuesta curricular.

El problema, sin embargo, ha sido su escaso impacto en la práctica educativa cotidiana. Una de las causas es que el modelo imperante en muchas aulas donde se enseña historia o ciencias sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, el aprendizaje de una gran mayoría de alumnos ha sido, y es, repetitivo, y no han desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, y sus orígenes, ni disponen de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción.

¿Por qué la enseñanza de las ciencias sociales no ha desarrollado el pensamiento social del alumnado?, ¿por qué siguen imperando en la práctica estilos de enseñanza transmisivos?, ¿por qué no se logra el desarrollo de las capacidades propias de los saberes sociales? Existen diversas razones que ayudan a comprender esta situación:

- a) La dificultad en definir y caracterizar la naturaleza del pensamiento y de la comprensión social. Esta dificultad se ilustra en el estilo de enseñanza de algunos profesores, y en lo no pertinente de muchas de las actividades que se proponen a los alumnos. Algunos investigadores (por ejemplo Newmann, Brophy, Gardner, etc.) creen que el pensamiento crítico, la indagación, el pensamiento creativo, la resolución de problemas o la toma de decisiones, etc. caracterizan un tipo de pensamiento que denominan pensamiento de orden superior, que constituye la esencia de la comprensión. Entienden que dicho pensamiento puede ser alcanzado por cualquier estudiante cuando se lo prepara para superar retos intelectuales.
- b) La tendencia a la imposición de programaciones basadas en una gran cantidad de conocimientos a menudo muy complejos que sólo pueden tratarse de manera superficial. Así, por ejemplo, las programaciones de historia se han caracterizado tradicionalmente por su obsesión y su pretensión holística- ¡hay que enseñar toda la historia!, y por la repetición de unos mismos hechos y de unos mismos temas, bajo un mismo enfoque-el cronológico- a lo largo de toda la escolaridad.
- c) El predominio de unos contenidos de naturaleza factual-nombres de personas, lugares, hechos, etc.-, concebidos como realidades objetivas que debían enseñarse y aprenderse sin saber demasiado bien por qué. Muchas veces se presentan al alumno materiales en los cuales el conocimiento social aparece como un conocimiento objetivo, como si fuera la realidad tal como ha sucedido o sucede. Esta circunstancia sólo permite al alumno realizar actividades basadas en la copia del contenido y en el desarrollo de la capacidad de memorizarlo la mayoría de las veces sin comprenderlo.
- d) La variable institucional, en el marco de una sociedad en crisis.

- e) La poca predisposición del alumnado a participar en la construcción de su saber, la demanda de un trabajo bien acotado y que no les exija demasiados esfuerzos, y la dificultad de hacer emerger su pensamiento social cotidiano para poder contrastarlo con el pensamiento científico.

Para dar respuestas a estos obstáculos sería importante caracterizar las habilidades o capacidades propias del pensamiento social. Estas habilidades permitirán a los alumnos apropiarse del lenguaje propio de la disciplina, examinar su consistencia lógica y utilizar sus conocimientos en nuevos contextos escolares y extraescolares. Para Newmann, los innumerables problemas que caracterizan los contenidos y la realidad social, y a los que han de enfrentarse los estudiantes pueden resolverse a través del aprendizaje de las capacidades de empatía, abstracción, inferencia, valoración y crítica.

Es fundamental predisponer al alumno para pensar, para reconstruir su propio conocimiento; se debe fomentar su curiosidad, su capacidad para considerar y buscar soluciones alternativas y originales a los problemas, y debe conocer, además, las razones por las que ha de estudiar determinadas temáticas, brindándosele oportunidades de aplicar su conocimiento en situaciones concretas. El esfuerzo que se solicita a los alumnos cuando se les quiere hacer pensar sobre su realidad, su presente y su pasado, encuentra su compensación cuando adquieren conciencia de que han aprendido algo y su conocimiento de la realidad ha cambiado.

Enseñar Ciencias Sociales es, preferentemente, transmitir un cuerpo de conceptos bien tejido y elaborado. A este fin resulta indispensable que se trace previamente el mapa o la red jerarquizada con los conceptos fundamentales para cada disciplina. El problema es especialmente agudo en el caso de las Ciencias Sociales en las que la diversidad de puntos de vista dificulta sensiblemente el acuerdo sobre los posibles núcleos conceptuales de cada disciplina que queremos que el alumno adquiera.

Sin embargo, hay una serie de conceptos fundamentales que los alumnos de Ciencias Sociales deberían conocer para poder tener un dominio de dichas enseñanzas, cuyas características básicas serían la complejidad y el proceso de cambio.

Para esta presentación se ha tenido en cuenta que el aprendizaje de la historia es mucho más que la memorización de hechos, nombres y lugares. Para entender la historia es necesaria la capacidad de formular preguntas y de establecer evidencias que den sustento a las respuestas. También implica ir más allá de los hechos que se presentan en los textos, consultar documentos, diarios, observar objetos, visitar sitios históricos, considerar otras evidencias del pasado y hacerlo imaginativamente. Es necesario partir de los conocimientos previos de los alumnos sobre los temas involucrados.

Es importante que los alumnos se acerquen a la naturaleza interpretativa de la historia, comparando, por ejemplo narrativas históricas diversas. Los alumnos deben poder usar una rica variedad de documentos históricos que presenten opiniones alternativas e interpretaciones o perspectivas distintas del pasado. Esto lleva necesariamente a diferenciar entre hechos históricos e interpretaciones históricas.

Es por eso que para lograr una adecuada comprensión histórica es necesario considerar:

- a. La causalidad histórica.
- b. El desarrollo de capacidades de investigación histórica.
- c. La comprensión del Tiempo Histórico.

- a. La causalidad histórica.

Uno de los problemas fundamentales para la comprensión de los procesos históricos se plantea cuando se intenta buscar una única respuesta correcta, el hecho esencial, la interpretación de mayor autoridad. Este problema está vinculado con las maneras convencionales con que algunos libros de texto han

presentado la historia: como una sucesión de hechos que marchan hacia un final previsible. Para acercarse a la resolución de este problema es conveniente explicar los fenómenos y tratar de reconstruirlos e interpretarlos en el marco de su época. Si bien la búsqueda de la causalidad es fundamental para la reconstrucción de los procesos históricos, es importante insistir en una visión que enfatice en las múltiples motivaciones de las causas de los hechos y sus consecuencias.

b. El desarrollo de capacidades de investigación histórica.

Es importante familiarizar a los estudiantes en el contacto con documentos históricos, cartas, diarios, fotos, sitios históricos, entrevistas de historia oral o cualquier otra evidencia del pasado. La idea es recuperar enfoques y puntos de vista divergentes sobre los hechos a través de variadas líneas de acceso a los mismos. De esta manera, los alumnos podrán comprender el carácter constructivo de la historia escrita que les permitirá cuestionar interpretaciones y formularse nuevas preguntas e hipótesis sobre los hechos estudiados. En este proceso, el conocimiento anterior que los alumnos tengan del contexto histórico resulta fundamental.

c. La comprensión del Tiempo Histórico

La enseñanza de la historia se centró, tradicionalmente, en el pensamiento cronológico. La cronología brinda una estructura para organizar el pensamiento histórico: si no sabemos cuándo los hechos ocurrieron y en qué orden temporal, es imposible entender la relación entre los hechos y explicar la causalidad histórica.

Sin embargo, en las nuevas propuestas curriculares empiezan a aparecer como objetivos, el abordaje de la dimensión temporal del ser humano y la comprensión de los procesos de cambio y continuidad, sustituyendo a la vieja cronología.

En estos procesos la interrelación de variables es esencial y se contraponen a la mera acumulación de acontecimientos y personajes. Así se plantea, por ejemplo, reconocer la estructura sociocultural como un todo que tiene elementos constitutivos (relaciones económicas, jurídico-políticas y saberes y expresiones colectivas) y las dinámicas que las interrelacionan (adaptación y transformación e interdependencia social).

En el caso de la Historia la adquisición de la dimensión temporal sería fundamental, aunque tal adquisición entraña dificultades por cuanto, el tiempo histórico es un metaconcepto o concepto de orden superior, que además de los procedimientos técnicos de la cronología engloba e incluye una considerable diversidad de conceptos o nociones temporales a la vez:

- Orden de acontecimientos dentro de una secuencia: diacronía.
- Agrupamiento de acontecimientos concurrentes en el tiempo: sincronía.
- Horizonte temporal: duraciones, tiempos largos y cortos. A su vez estos conceptos suponen el establecimiento de un sentido de continuidad entre pasado y presente que implica la aplicación de relaciones causales a largo plazo y la comprensión de la sociedad como un proceso (dinámica) y no como un estado (estática); lo que a su vez lleva a las ideas de:
  - Cambio y permanencia.
  - Causalidad e intencionalidad.
  - Complejidad de los sistemas sociales.
  - Conflicto y consenso.
  - Relativismo.
  - Multicausalidad .

El aprendizaje de la Historia exige la asimilación de otros conceptos más concretos pero que aparecen como un elemento constante al estudiar la evolución de las sociedades humanas y que los alumnos han de comprender en cada uno de los contextos en los que aparecen: Poder, Estado, Nación,

Producción, Escasez, Interdependencia, Movimientos Sociales, Revoluciones... y tantos otros.

En cuanto a los métodos y procedimientos parece que se trataría de que los estudiantes adquiriesen una mínima experiencia en la metodología de indagación histórico-social, en el análisis multicausal y en la comprensión "empática" del pasado. Se trata de conocer, por un lado, que el método histórico tiene un carácter riguroso aunque relativo y sujeto a interpretaciones y por el otro, que la explicación de los hechos y las acciones humanas presenta una gran complejidad (circunstancias, factores, motivos e intereses, etc. que exigen, en todo caso, alejarse de reconstrucciones simplistas y maniqueas de la Historia).

### **Los conceptos, una llave para la comprensión de la realidad social**

Los cambios disciplinares pusieron de relieve las dificultades de los alumnos para comprender los conceptos de las ciencias sociales. Algunas experiencias realizadas en otros países, en los que la investigación educativa aparece más difundida, nos aportan información para pensar este fenómeno.

J. Pozo, M. Carretero y M. Asensio ( "La enseñanza de las Ciencias Sociales"). afirman del caso español: "...Así se ha pasado de explicar unas Ciencias Sociales de carácter anecdótico y personalista, repletas de fechas, nombres y datos, a otras mucho más acordes con la situación actual de las disciplinas pero consecuentemente más complejas y abstractas [...] De este modo, mientras hace algunos años lo que los alumnos debían estudiar tenía mucho que ver con listas de reyes, batallas y capitales, y poseía un carácter descriptivo, hoy día esos mismos contenidos escolares se relacionan con fenómenos y teorías de tipo explicativo cuya naturaleza es bastante más compleja y requiere una cierta capacidad de generalización, algo que la institución escolar no suele favorecer..."

Creemos que el planteo pone de relieve, justamente, la necesidad de definir un abordaje de mayor globalidad.

Una reformulación didáctica supone un cambio disciplinar, pero no se agota en él. Requiere seleccionar algunos conceptos como organizadores de una visión general de los contenidos. Pero a su vez, es preciso considerar cómo los alumnos lograrán construir estos conceptos centrales. En caso contrario, caeremos en una nueva versión de aprendizaje memorístico, pero sobre contenidos de mayor relevancia científica o ideológica.

Creemos necesario puntualizar que este abordaje disciplinar no supone necesariamente miradas cerradas sobre la misma disciplina. Por el contrario, en la medida en que durante el proceso didáctico se profundiza sobre los contenidos de cada una de las disciplinas, comienzan a aparecer ideas y enfoques que es posible compartir con otras.

Es necesario que el docente plantee a sus alumnos actividades con un enfoque globalizador, que integren las perspectivas de las distintas disciplinas sociales.

Un ejemplo podrá ilustrar esta idea:

La escuela ha abordado tradicionalmente la colonización española en América desde el relato de los viajes, la enumeración de las diversas fundaciones de ciudades, la descripción de las formas de trabajo indígena, de las instituciones españolas en América, etc.

Es posible abordar algunos de estos hechos desde alguna explicación que los haga inteligibles a los ojos de los alumnos. En su libro *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, José Luis Romero distingue ciudades minas, ciudades puertos y ciudades de enlace, resaltando la idea de la ciudad como enclave que protege un territorio que interesa al conquistador por alguna razón. Las fundaciones de ciudades como consecuencia de la ejecución de un determinado plan de conquista modificaron la organización del espacio americano.

Encarar una unidad de trabajo sobre la conquista y la colonización americana desde estas ideas nos pone cerca de la necesidad de interactuar con una mirada que, desde lo geográfico, permita profundizar sobre el tema de la puesta

en valor de un territorio. ¿Cuáles eran las zonas del territorio que tenían valor para los conquistadores, las cercanas a los puertos, a las minas, las que estaban en los recorridos que conectaban zonas que les interesaban por algún motivo? ¿Cómo se expresaba concretamente esta puesta en valor a través del emplazamiento de las ciudades?

**En síntesis, tanto las posturas disciplinarias, como interdisciplinarias, aparecen como intentos superadores de la fragmentación y compartimentalización del conocimiento social.**

Como elemento común de estos enfoques se encuentra la posibilidad de delimitar un camino que permita a los alumnos acercarse a la posibilidad de pensar científicamente los hechos sociales.

## **Problematizar la realidad social**

Entendemos que es tarea de la escuela acercar a los alumnos a determinadas nociones sociales a las cuales seguramente no accederían sin la mediación del proceso de enseñanza. Nociones que resultan imprescindibles para pensar el plano de lo social.

Los alumnos no podrán pensar la idea de clase social, tal como la entiende la sociología, sin la intermediación del proceso educativo. (4) Y este concepto puede resultar revelador a la hora de entender gran parte de las problemáticas sociales.

La construcción de los conceptos sólo es posible a partir de las ideas sociales con que los alumnos cuentan. Se trata entonces de aceptar el desafío de diseñar situaciones didácticas dentro de las cuales interactúen las ideas espontáneas de los alumnos con los conceptos provenientes de la ciencia.

Para ello se hace necesario plantear actividades de enseñanza en las cuales los alumnos deban poner en juego sus ideas previas en relación con la temática seleccionada.

Decidir dónde ubicar hombres para asegurar zonas de un imaginario territorio en el cual se deben cumplir ciertos objetivos, es una forma de acercarse desde ideas propias, adquiridas tanto en la vida social como en el contexto escolar, al problema de la puesta en valor de un territorio que planteábamos en relación con el tema de la conquista. (5)

Ponerse en el lugar de actores sociales que representan los intereses de Buenos Aires, del interior mediterráneo, y del litoral durante el agitado período de la Argentina Criolla (1820-1850) y decidir desde allí la postura que se va a tomar frente a la entrada de un buque con manufacturas inglesas al puerto de Buenos Aires, coloca a los alumnos en posición de compatibilizar sus intereses económicos particulares, los del grupo social en el cual están inmersos, las ideas que profesan, las presiones familiares, sus sentimientos de lealtad hacia ciertas causas, etc.

“Si represento a un estanciero de la provincia de Buenos Aires, ¿cómo se verían afectados mis intereses si un barco inglés en lugar de entrar al puerto de Buenos Aires y descargar allí sus manufacturas (pagando en esa aduana los impuestos correspondientes), siguiera viaje rumbo a un puerto litoraleño y realizara allí sus transacciones, comprando además cueros y tasajo de esa zona?

¿Cómo se compatibilizan estas reflexiones con las ideas federales que me unen a los hombres del interior?” (6)

¿Qué es lo que posibilita a los alumnos poder tomar una decisión frente al conflicto que se les plantea? Tanto la lectura que logran hacer de las variables que están en juego (en la cual tienen un importante papel los conocimientos y conceptos aprendidos en la escuela) como los saberes, la ética, los valores que han construido como miembros de una sociedad.

Este proceso de interacción de las ideas científicas con las construcciones espontáneas de los chicos puede ser pensado a partir del concepto de referente planteado por Jesús Domínguez.(7) Los alumnos irán cargando de significado los conceptos científicos. La utilización de dichos conceptos irá generando un proceso de ratificación o rectificación de estos significados.

## **A modo de síntesis...**

### **¿Cómo resumiríamos la propuesta didáctica para Historia en el C.B.U.?**

laies, G. , Segal, A. (9) expresan: "...Recogiendo las reflexiones que hemos planteado, entendemos que toda propuesta didáctica en el campo de las ciencias sociales debería:

- Permitir, de formas diversas, que el alumno explicita las distintas ideas o hipótesis que tiene acerca de determinados aspectos de un hecho social, histórico o geográfico.
- Problematizar tales hipótesis o ideas. Partimos del supuesto de que la problematización lleva, bajo determinadas circunstancias, al conflicto cognitivo y éste, al progreso en el nivel de las estructuras cognitivas. [...]
- Construir conceptos que le permitan entender la realidad social, más allá de los límites de la experiencia individual. Estos conceptos emergen de una tensión entre determinada concepción disciplinar y los objetivos que el sistema educativo se propone para esta área.

Para lograr estos objetivos es preciso diseñar propuestas de actividades que:

- supongan la resolución de problemas
- propongan situaciones que lleven a los alumnos a presentar sus ideas u opiniones y tener que contrastarlas tanto con las ideas y opiniones de sus compañeros, como con los datos empíricos de la realidad, o presentados a través de fuentes.
- permitan leer información a partir de conceptos y, en algunos casos, arribar a ellos por medio de procedimientos metodológicos propios de las disciplinas sociales."

Presentamos algunos ejemplos de actividades que promueven la resolución de problemas, la obtención de información de distintos tipos de fuentes y el trabajo con conceptos:

"Ciencias Sociales. Para seguir aprendiendo" Material para alumnos. E.G.B. 3.  
Unidad de Recursos Didácticos. Ministerio de Educación de la Nación. Junio  
2001

## **Bibliografía - Historia:**

- (1) **Ministerio de Educación y Ciencia** "Materiales Didácticos – Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 2º Ciclo. ESO". Madrid, 1993.
- (2) **Pagés, Joan** "La formación del pensamiento social" en "Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria", ICE/HORSORI Editorial; Barcelona, 1997.
- (3) **Pozo, J.I.; Carretero, M.; Asensio, M.** (comps.) "La enseñanza de las Ciencias Sociales" Aprendizaje Visor. Madrid, 1989.
- (4) **Castorina, José A.**, 1990. (entrevista).
- (5) **Iaies, Gotbeter, Segal.** "Laboratorio de Ciencias Sociales 5" Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1991.
- (6) **Iaies, Gotbeter, Segal** "Laboratorio de Ciencias Sociales, 6" Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1992.
- (7) **Domínguez, Jesús** "Conceptos y Empatía", Infancia y Aprendizaje 34, Pablo del Río Editores, Madrid, 1986.
- (8) **Iaies, Gustavo; Segal, Analía** "Las Ciencias Sociales y el campo de la Didáctica" en "Didácticas Especiales – Estado del Debate", Aique Grupo Editor; Bs. As., 1992.

## **Documentos:**

**Ministerio de Cultura y Educación de la Nación – Secretaría de Programación y Evaluación Educativa** "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza" 3er Operativo Nacional de Evaluación (1995) Ciencias Sociales.

**Dirección Nacional de Evaluación** "Operativo Nacional de Evaluación 1998 – Propuesta de Tablas de Especificaciones".

**Ministerio de Educación de la Nación – Instituto para el Desarrollo de la Calidad Educativa** “Operativo Nacional de Evaluación – Informe de resultados – Interpretación pedagógica de logros y dificultades; 5º/ 6º Medio – 3º Polimodal”, 2000.

**Ministerio de Educación – Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas** “Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba” Resultados del año 2000 Nivel Medio.